

白梅学園大学・短期大学紀要 55：19～38（2019）

研究ノート

障害児保育における熟達に対する保育者の理解

－質問紙調査の自由記述の分析を通して－

廣澤 満之*

【要旨】

保育における熟達化研究は、これまで保育者の専門性の文脈で検討が行われてきた。一方、障害児保育における保育者の熟達化過程については、子どもを多様な視点から解釈することや長期的な時間展望の中で解釈することが明らかとなっている。また、それに影響する要因としては経験年数によるものが大きいことが示されている。本研究では、保育者が自らのどのような面について熟達していると考えているかについて明らかにすることを目的とした。345名の保育者を対象として質問紙調査が行われ、「『発達に課題をもつ子ども』の保育を通して、自分自身が保育者として成長したこと」について自由記述を求めた。224名から回答が得られて分析が行われた。分析は継続的比較分析を採用した。その結果、370のセグメントが見出され、31のコードに分類された。さらに、これらのコードは6つのカテゴリー（①【対応の変化】、②【子ども理解の変化】、③【自己の変化】、④【他児の理解】、⑤【同僚との関係】、⑥【保護者との関係】）に分類された。先行研究で指摘されていた視点の多様化や長期的な視点の獲得にとどまらず、発達に課題をもつ子どもの特性によってもたらされた熟達化があることが明らかとなった。今後の課題としては、経験年数との関係を検討すること、ならびに、熟達化がもたらされる要因を明確にすることが挙げられた。

キーワード：保育者の熟達化・障害児保育・質的分析

* 子ども学部発達臨床学科

HIROSAWA Mitsuyuki：A Qualitative Analysis about Expertise of ECEC Teachers in Special Needs Education

I. 問題と目的

近年の保育に関する研究領域では、専門性に関する議論が数多く見られるようになってきた。保育所保育指針においても「第5章 職員の資質向上－1. 職員の資質向上に関する基本的事項」として専門性の向上が明確に求められるようになっている（厚生労働省, 2017）。保育の専門性は、保育の目標や方法、環境、社会的責任といった基本事項に対する知識・技能を示す包括的な用語である。この専門性がどのようにして保育実践の中で積み重ねられていくかについては、「行為の中の省察」という視点から多くの知見が積み重なっている。畠山（2015）は、保育の省察に関する研究は、①省察過程に関する研究、②省察を深める方法論に関する研究、③経験による省察の違い、④省察による保育内容や子ども理解の意味づけ、⑤省察の保育実践への関連に分けられることを示している。これらのうち、「①省察過程に関する研究」「③経験による省察の違い」「④省察による保育内容や子ども理解の意味づけ」については、「熟達化」という視点で捉えることができる。

「熟達化」とは、“ある特定の領域で、長期間にわたる経験や練習の結果として、その領域に固有の豊富な知識や熟達した技能を獲得すること”（丸野, 1996）である。知識や技能を獲得するという点では「専門性」の向上と捉えることができる。一方で、熟達化には固定的熟達化と適応的熟達化という二つの型があり（Hatano & Inagaki, 1984）、適応的熟達化はある領域について得られた思考の枠組みを臨機応変に変化させて、新たな課題に対応できる型である。本研究では、保育者の思考の枠組みの変化を「熟達化」とであると捉え、その「熟達化」を保育者自身がどのように捉えているのかについて明らかにする。

定型発達児の保育における熟達化を明らかにした研究がある。高濱（1997）は、保育者の子どもに対する解釈や対応の多様性について明らかにしている。保育において指導に困難を感じる事例を33名の保育者に読んでもらい、その理解の質的な差異を検討した。結果としては、経験年数が長くなると、一事例に対して、複数の視点から解釈を行う傾向があることが明らかとなった。また、子どもの個人差に関する言及も多くなるといったことが指摘されている。このことから、保育者の子どもの理解に関する熟達化は「解釈の多様性」「個人差への焦点化」といった方向に進んでいくことが明らかとなっている。

これに対して、新人保育者の省察に焦点を当てた研究がある。金（2009）は、2名の保育者の保育実践の語り合いに焦点を当てて、新人保育者の省察の質を検討している。この研究では、1名の熟達した保育者と1名の新人保育者が、自分たちの担任するクラスの1名の子どもについて、どのように実践を捉えているかについて検討された。それ

によると、先輩保育者については、新人保育者の存在によって、自分の暗黙の関わりが意識化され、子どもに対する新たな認識の枠組みが構成されていた。一方、新人保育者については、当初自分の関わりをネガティブに捉えていたが、徐々に「自分らしさ」に気づき、行為の意味や繋がりを意識化することは難しいものの、子どもの気持ちを尊重する関わりとともに、自分の保育を客観化して意味づける発言が見られるようになってきていた。このように、新人保育者は、同僚との対話を通して、実践を意識化することができるようになっていくことが示されている。このように、質の違いはあるが、熟達した保育者であっても新人保育者であっても「行為の中の省察」によって自らの認識の枠組みを変化させている。このような適応的熟達化は、保育であれば、子どもをアセスメントする能力、環境を理解する能力のみならず、他児との関係の理解、保護者や同僚との関係の調整といった対人関係の広がりの中で広範に必要となってくるであろう。対人援助職であるがゆえに必要とされるこれらの能力を自らの認識の枠組みの変化（適応的熟達化）といった視点から捉える必要があると考えられる。

このように、保育者の熟達化過程の一端を明らかにした研究は多いが、障害児やいわゆる「気になる子」の保育を通して保育者が熟達化する過程を明らかにした研究は比較的少ない。その中の一つとして、杉山ら（2016）を挙げることができる。この研究では、保育経験年数が38年である熟達保育者が「気になる子ども」のいざこざ場面をどのように認識して、どのように支援を行っているのかについて面接調査によって明らかにした。その結果として、2つの点が熟達保育者の特徴として挙げられている。第一は、「気になる子ども」を理解する際に多様な視点からの解釈を柔軟に統合していることであった。具体的には、「かもしれない」といったように、自分の視点を絶対化しない解釈の仕方である。第二は、長い時間展望の中で、いまここで起こっていることを意味づけていることであった。いざこざを将来の発達の機会と捉えるといった視点が保持されていることである。これらの内容は、堀（1997）や高濱（1997）で指摘されているような熟達化した保育者の特徴と概ね一致していると言える。ただし、障害児保育の場合は、障害特性といった視点からの解釈のように定型発達児の保育とは異なる視点が必要となる。また、時間展望の中で現在の子どもの捉えとしても、そもそも個別性の高い障害児の発達過程を時間展望の中で捉えることは定型発達児の保育に比べてより困難であることが予想されるであろう。

また、扇子ら（1996）は、障害児保育の経験が保育者に与える影響について質問紙調査によって検討した。57名の保育者に対して、障害児保育の経験がもたらした保育困難感や挫折体験の内容、障害児保育を通して得られたポジティブな面について質問した。結果としては、障害児保育を行うことによって、それぞれの保育者は自身の過去の経験を統合することを行っていた。また、他機関との連携の意識が高まるといったように、他者との協働に影響を与えることが明らかとなった。このように、子どもの理解の多様

性が生まれるだけではなく、他機関との連携といったより広範な専門性の熟達が進んでいると考えられる。特に他機関との連携の意識が高まることは、障害児保育において特有の「熟達化」であると考えられる。したがって、障害児保育や「気になる子」と関わる保育者の熟達化過程を検討することで定型発達児の保育とは異なる熟達化を明確にすることができると考えられる。

本研究では、障害児保育の対象となる「発達に課題をもつ子ども」と関わる保育者自身が、自らのどのような面について熟達していると考えているのかを明らかにすることとした。この点を明らかにすることで、障害児保育を通じた保育者の熟達化過程の一端を明らかにできると考えられる。また、保育者が熟達したと自身で考えている領域が明確になれば、その領域の成長が支えられる要因についても検討することができる端緒となる。より良い保育者のリカレント教育の在り方や園内体制を検討するためにも熟達化過程を明らかにすることには意義があると考えられる。

Ⅱ．方法

1．調査対象

保育所・幼稚園・認定こども園の保育者434人を対象とした。これらのうち、所属する法人を通して依頼した者は400名であった。法人については、20ヶ所に依頼を行った。それらの設置母体は公立が9か所、私立が11か所であり、種別については保育所が9か所、幼稚園が9か所、認定こども園が2か所であった。回収された質問紙は345部であり、回収率は79.5%であった。なお、本研究では後述の通り、自由記述部分の分析を行ったため、自由記述部分に記載のあった224名分（回収された質問紙の64.9%）が分析対象となった。

2．調査手続き

2017年1月～3月に質問紙調査を行った。郵送もしくは、園を訪問して質問紙を配布した。返送は、郵送にて行うことを依頼した。なお、対象となる保育者は正職員・臨時職員に関わらず、有資格者を対象として、臨時職員の場合は正職員と同等程度の時間（週5日）就業している者とした。また、保育者の中でも子どもへの直接支援に携わる保育者とした。

3．質問項目

本研究は、廣澤（2017）にて分析が行われた質問紙調査における自由記述部分の分析である。本研究においてデータとなる質問項目は1つであり、「『発達に課題をもつ子ども

も』の保育を通して、自分自身が保育者として成長したことは何ですか？」に対して自由記述にて回答を求めた。なお、本研究で定義した「発達に課題がある子ども」とは、“知的障害や発達障害と診断されたもしくは、診断されていないが保育を行う上でコミュニケーションや行動面、情動の調整などの発達に困難を抱えている子ども”として、質問紙に記述した。

なお、本質問紙の自由記述以外の部分については、以下の3つの領域から構成されていた。(1) 基礎情報：年齢、性別、所有している資格・免許、所属、最終学歴、園内での立場、保育経験年数、発達に課題がある子どもの保育歴の有無（障害種別ごと）、発達に課題がある子どもの担任経験年数、(2) 保育困難感：発達に課題がある子どもの保育を行う上で、保育者が困難に感じること（17項目）、(3) 熟達へのニーズ：発達に課題がある子どもの保育について保育者が成長したいと感じている面（20項目）であった。

4. 分析方法

分析は、自由記述内容の質的分析を行った。質的分析の方法としては、継続的比較分析（constant comparative method）を採用した。継続的比較分析は、グレイザー・ストラウス（1996）における質的データ分析の理論について、より一般化した方法である。この分析では、データを切片化してセグメント（本研究の場合は、自由記述として記述された文章）を作成する。セグメント同士の類似点と相違点に着目してコードを作成していく（セグメントの集合体）。また、コードを作成していく作業と同時に、コードの集合体であるカテゴリーを作成していく。分析の際は、セグメント同士のみならず、カテゴリー間においても同時に検討を行い、適宜、カテゴリー名の修正、セグメントを他のカテゴリーに移動させる等の作業を行っていった。この作業は、セグメントを作成することに行っていき、最終的には一般的理論を生成することを行った。この継続的比較分析は、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）に代表される質的分析手法で採用されている。なお、分析に際しては、佐藤（2008）を参考にしながら、質的データ分析ソフト（MAXQDA 2018）を使用した。

5. 倫理的配慮

調査は、個人が特定されないことや保管と廃棄のプロセス等について書面で伝えた。また、保育所・幼稚園・認定こども園で行う場合は、他の保育者に回答が見られないように、記入した後は個別の封筒に入れて、封をされた状態で回収した。回収された質問紙はそのまま郵送されることで、プライバシーの保護に配慮した。データの処理は、個人が特定できない形式にて分析が行われた。なお、本研究は目白大学研究倫理審査委員会にて承諾を得ている。

Ⅲ. 結果

1. 回答者の属性

回答者の属性については、Table 1 に示した。年齢については、20代が最も多く、81人（36.2%）であった。平均年齢は、36.74歳（SD=12.0）であった。性別については、男性が11人（4.9%）、女性が213人（95.1%）であった。所属については、保育所が106人（47.3%）、幼稚園が97人（43.3%）、認定こども園が21人（9.4%）であった。設置者については、公立が53人（23.7%）、社会福祉法人が43人（19.2%）、学校法人が116人（51.8%）、その他が12人（5.3%）であった。なお、公立は全て保育所であり、その他は公益財団法人立の保育所であった。最終学歴については、中学校・大学院がそれぞれ1人、2人と少なく、専門学校が47人（21.0%）、短期大学が98人（43.8%）、四年制大学が74人（33.0%）であった。

Table1 回答者の属性

項目	下位項目	度数(%)
年齢	20代	81 (36.2)
	30代	59 (26.3)
	40代	39 (17.4)
	50代以上	40 (17.9)
	不明	5 (2.2)
性別	男性	11 (4.9)
	女性	213 (95.1)
所属	保育所	106 (47.3)
	幼稚園	97 (43.3)
	認定こども園	21 (9.4)
設置者	公立	53 (23.7)
	社会福祉法人	43 (19.2)
	学校法人	116 (51.8)
	その他	12 (5.3)
最終学歴	中学校	1 (0.4)
	高等学校	0 (0.0)
	専門学校	47 (21.0)
	短期大学	98 (43.8)
	四年制大学	74 (33.0)
	大学院	2 (0.9)
	不明	2 (0.9)

2. 経験年数と発達に課題がある子どもの担任経験

保育経験年数については、「1～4年」が63人（28.1%）、「5～9年」が47人（21.0%）、「10年以上」が114人（50.9%）であった。保育経験年数の平均は、12.4年（SD=10.5）であった。また、発達に課題がある子どもの担任経験年数については、「経験がない」は12

人（5.4%）であった。「1～4年」が最も多く142人（64.3%）,「5～9年」が42人（19.0%）,「10年以上」が25人（11.3%）であった。発達に課題がある子どもの担任経験年数の平均は、2.4年（SD=0.8）であった。保育経験年数と発達に課題がある子どもの担任経験年数の関連についてはTable 2 に示した。なお、「発達に課題がある子どもの保育経験年数」とは担任としての経験年数である。「経験がない」としてもいわゆるフリーの立場で入るなどの経験を有していると推測される。実際に自由記述に回答を得ているため、実質上の経験があったと判断して分析の対象に含むこととした。

Table2 保育経験年数と発達に課題がある子どもの保育経験年数のクロス表

		発達に課題がある子どもの保育経験年数					合計
		経験なし	1～4年	5～9年	10年以上	無回答	
保育経験年数	1～4年	4 (6.4)	59 (93.7)	0	0	0	63
	5年～9年	4 (8.5)	35 (74.5)	8 (17.0)	0	0	47
	10年以上	4 (3.6)	48 (43.2)	34 (30.6)	25 (22.5)	3	114
	合計	12 (5.4)	142 (64.3)	42 (19.0)	25 (11.3)	3	224

※（ ）内は、各保育経験年数内での割合（無回答は除く）

3. 分析過程

自由記述部分に記述があった質問紙（224名分）を分析した結果、380個のセグメントが抽出された。これらにコードを付す作業を行った結果、48のコードが見出された。ただし、分析過程の中で他のコードと統合したものが10コードであった。また、分析終了時にセグメント数が2以下のコードは、コードの定義自体の信頼性が低いと判断して削除した（7コード）。この結果、31コード（370セグメント）が見出された。また、これらのコードをカテゴリーに分類する作業を行い、6つのカテゴリーが見出された。

4. コードとカテゴリーの定義

Table 3 にカテゴリーとコードの定義を示した。これ以降、【 】はカテゴリー、< >はコード、「 」はセグメントを示す。分析の結果、31のコードは、6つのカテゴリーに分類された。それらのカテゴリーは、①【対応の変化】、②【子ども理解の変化】、③【自己の変化】、④【他児の理解】、⑤【同僚との関係】、⑥【保護者との関係】であった。なお、<子どもとの信頼関係>は、いずれのカテゴリーにも入らなかった。

Table3 作成されたカテゴリーとコードの一覧

カテゴリー	コード	定義	セグメント数
対応の変化	直接対応の変化	子どもに対して特性に合った支援を行うこと	29
	保育環境の見直し	保育内容や環境を見直して構成できること	4
	集団で同じ活動という意識の減少	他児と同じ活動をやるべきであるという意識の減少	9
	柔軟な対応	子どもへの関わり方に柔軟性が生まれていること	18
子ども理解の変化	対応の個別化	一人ひとりに合わせた対応をとること	6
	待つことの重視	子どもに対して待ったり、見守ったりする対応を大切にすること	7
	子どもへの共感	子どもか感じていることに共感すること	11
	アセスメント力	一人ひとりの子どもの特性、性格、困り感を捉える力	35
子ども理解の変化	子どもの視点の理解	子どもの目線、感じ方を理解しようとする	5
	行動の理由や意図を考える	行動の背景にある理由や意図を推測しようとする	19
	子どもの特性への理解の深まり	定型発達児を含めた子どもの特性の理解が深まる	10
	ユニバーサルな視点からの理解	発達に課題がある子どもを特別視せずに個性と捉える視点	19
	ポジティブな面への注目	子どものポジティブな面に注目するようになる	8
	多様性への理解	発達に課題がある子どもの多様性を理解していくこと	20
	視点の多角化	子どもや保育を多角的に捉えられるようになる	14
	長期的な視点の獲得	長期的な視点から現在の支援を考えようとする	9
	自分の保育観の見直し	自分の保育観を省察する力がつくこと	4
	子どもの成長によって感じる自身の成長	子どもが成長したことによって保育者としての成長を感じること	6
自己の変化	探求心の促進	子どもの特性や発達を知ろうとする探求心が強くなること	9
	専門知識の増加と必要性	発達に課題がある子どもにも関する専門知識の必要性	18
	寛容な自己への変化	子どもに対する寛容さが生まれる	12
他児の理解	他児との関係を育てること	発達に課題がある子どもと他児の関係を調整すること	10
	他児の育ちへの視点	発達に課題がある子どもがいてくという視点	7
	他児との関係がクラスを育てる	他児に対して支援の方法などをアドバイスを育てる	10
同僚との関係	同僚への助言	同僚に対して支援の方法などをアドバイスできるようになること	5
	同僚への相談力	同僚に相談することによってアドバイスを受けられること	5
	同僚との協働	同僚とコミュニケーションをとっていくことの重要性	13
保護者との関係	保護者との協働への意識	保護者と協働して保育することに意義を見出す	8
	保護者の立場に寄り添う	保護者の立場を理解した上で寄り添っていく	12
	保護者への説明力	保護者に対して、子どものことを説明する力がつくこと	22
—	子どもとの信頼関係	子どもと信頼関係を重視すること	6

5. 各コードの具体例

Table 4 ～Table 9 には、各コードの具体例について、カテゴリごとを示した。

Table4 【対応の変化】のコードの具体例	
コード（上段）	具体例（下段）
直接対応の変化	<p>「聴覚から情報を得る力、視覚から情報を得る力等それぞれ異なった情報を得る力があると思うので、言葉、絵カード等が使えるように準備するようになった」</p> <p>「子どものこだわりだったり、習慣が本人にとって変えられないことなら、それにどうこっちが対応していくか考え、実践すること。」</p> <p>「その子どもに対してそのような援助方法があるか考えられるようになった。色々な事を試す中で自分の経験にも繋がり他の子どもへの援助方法の幅が広がった。」</p>
保育環境の見直し	<p>「「発達に課題をもつ子ども」がクラスにすることで、環境設定や保育の準備をよく考えるようになった。」</p>
集団で同じ活動という意識の減少	<p>「集団の活動では同じことをやることでの参加でなく、本人ができる範囲の中で参加をすることで、帰属意識や本人の自信につながっていると感じた。」</p>
柔軟な対応	<p>「ひとつの方法で上手くいかなかった時、すぐに次の方法を探して試す力がついた。」</p>
対応の個別化	<p>「その子にあったペースで活動のステップアップをしていこうという気持ちを持てるようになった。」</p>
待つことの重視	<p>「「やってみよう」と行動に移すことを優先していましたが「課題をもつ子ども」たちと生活していく中で「待つ」大事さについて考えさせられました。」</p>
子どもへの共感	<p>「目の前の子が思っていること考えていること（嬉しい、困っている等）をわかろうとする姿勢や、寄り添う姿勢は特にその子から学びました。」</p>

Table5 【子ども理解の変化】のコードの具体例

コード（上段）	具体例（下段）
アセスメント力	<p>「子ども達一人一人の特性にあわせて目標を設定しその子どもに合った保育をすることの大切さが少しずつ理解できる様になってきた。」</p> <p>「子どもをよく観察することができるようになった。ひとつひとつの行動に意味があり、それを理解する為によく観察するようになった。それが今のクラス（0才児）でも生かされるようになった。」</p>
子どもの視点の理解	<p>「それぞれが何かの問題や苦手なところがあり、言葉で、体（身体）で表わすことが出来る子、出来ない子といろいろいるが、皆思っていることや感じていることは同じです。それを私達、保育者が、どれだけ相手の立場や思いに立ち、わかることが出来るか、わかろうとする気持ちがあるのか、個々によって差があり、違いがあることを感じ取る力が必要です。」</p>
行動の理由や意図を考える	<p>「子どもの行動に対する真意（行動の理由）は様々で、それに対するこちらの対応、援助の仕方も一つではないというように、広く見られるようになった。“なぜこういう行動をとるのか？”など、深く考えられるようになった。」</p>
子どもの特性への理解の深まり	<p>「健常の発達をきちんと理解した上で、発達に課題を持つひとりひとりの様子を認識する必要があるので、発達の理解をより深めるようになった。」</p>
ユニヴァーサルな視点からの理解	<p>「発達に課題をもつ子だけでなく、どの子に対しても一人ひとりに対する支援の仕方を考え個人への理解を深めていくことを大切に心がけています。」</p>
ポジティブな面への注目	<p>「「やってみよう」と行動に移すことを優先していましたが「課題をもつ子ども」たちと生活していく中で「待つ」大事さについて考えさせられました。」</p>
多様性への理解	<p>「発達を平均的なめやすとしてでなく、より個人的なめやす、指針として見られるようになったことです。」</p>
視点の多角化	<p>「同じ場面を捉えても、保育者によって、細かい考え方、見立てが違うこともあり、それが、良さでもあり難しさでもある。そういう時こそ、私たち保育者が成長するチャンスなのだとも思う。」</p>
長期的な視点の獲得	<p>「人が生きることの意味や人の生きる力など、たくさんの感動をもらい、益々子どもが好きになった。目の前の事柄だけでなく、その子の10年後20年後の姿を思い保育することの必要性を学んだ。」</p>

Table6 【自己の変化】のコードの具体例

コード（上段）	具体例（下段）
自分の保育観の見直し	「その子どもだからということはありません。ただ保育がゆさぶられるのはたしかです。自分の正しさに対して、Noを言う存在は大人であれ子どもであれとても大切な存在です。考え直したり問い直したり、信じて前に進んだり…。わかりやすく否定、拒否してくれる分、保育者が変わらなければならないし、逆に、変わってはいけなかったり…。なくてはならない存在だと思います。」
子どもの成長によって感じる自身の成長	「課題をもつ子、もたない子に限らず小さな成長に気づいて嬉しく思うことが多くなった。」
探求心の促進	「研修に参加する、書籍を読む、各種支援団体等に足を運び連絡を密にするなど常に学びを止めないようにする心構え。」
専門知識の増加と必要性	「発達障害に応じた専門の知識が必要なことに気付いた。」
寛容な自己への変化	「以前よりも子どもに寄りそい、気持ち、行動を理解してあげようという思いが強くなったように思います。」

Table7 【他児の理解】のコードの具体例

コード（上段）	具体例（下段）
他児との関係を育てること	「発達に課題をもつ子どもにとっては他児と一緒に生活する事で、良い刺激を受け成長するきっかけがつかめるという事がわかり、発達に課題をもつ子どもとそうでない子どもを同じ場で保育をする事の大切さを実感できた。」
他児の育ちへの視点	「「発達に課題をもつ子ども」の特性をクラスの子にどう伝えるかで子どもたちの対応も変わり、本児と共に周りも育っていく事がわかった。共に育つためには担任や関わる大人の声かけや説明も重要。」
他児との関係がクラスを育てる	「全体を進める中で同じペースですすめられない子に対して自分ではどうにか対応しようとしがちでしたが他の子どもたちにたくさん助けてもらったり手伝ってもらうようにすすめていくとすごくクラスの子が優しくなりました。障害ある、なしに関係なくクラスを運営する大変さがありますが大切さにも気付けたように思います。」 「1年目に課題をもつ子どもを担任してみて、その子と私の1対1の関係のみに気が向いてしまい、（中略）課題をもつ子どもへの支援だけでなく、その様な子に対し周りの子達はどう対応すべきかを経験できる環境作りができる様になってきたと思います。」

Table8 【同僚との関係について】のコードの具体例

コード（上段）	具体例（下段）
同僚への助言	<p>「問題解決への答えにも自分なりにまとめられる力がつき職員に下すことができた。今まで以上に全職員に周知することができた1年だった。」</p> <p>「若い職員へ自分が経験してきたことや持っている知識、保育のやり方のヒントを伝える方法を考えるようになった。」</p>
同僚への相談力	<p>「支援に困った時、園長先生や主任など、他の先生にアドバイスをきいたり相談ができるようになった。」</p> <p>「その子のために何が一番良いかよく考えて、調べたり、先輩の先生にアドバイスを頂きながら学びの多い日々を過ごすことができた。」</p>
同僚との協働	<p>「担任と周りの保育者との本児への視点が変わり、より本児への関わり方を話し合う場が増え、子どもへの理解を深められた。」</p> <p>「子どもの現時点の発達状態についてリアルタイムに把握し、職員間の情報共有、短期間目標・長期的な目標を明確にし、職員全員が同じ方向性で保護者、子どもにアプローチすることの重要性を知りました。」</p>

Table9 【保護者との関係について】のコードの具体例

コード（上段）	具体例（下段）
保護者との協働への意識	<p>「保護者と一緒に子どもを見ていくことの大切さを学びましたが、子どもも保護者も皆一人ひとり異なるので出会った人としてしっかり関係を築いていきたいと思うようになりました。」</p>
保護者の立場に寄り添う	<p>「未就園児（親子一緒に参加型）クラスの中で、気になるお子様については、入園前に、保護者の方へ、他機関へ促したり、入園後の補助体制についてなど話す立場にあります。はじめの頃は、伝え方など、とても難しく感じていましたが、最近やっと、保護者の気持ちに寄り添いながら、空気を把握しながらでも伝えるべきことは伝えるということがしやすくなってきました。」</p>
保護者への説明力	<p>「以前まで、保護者に対して専門機関をすすめる事や子どもが苦手としている所、今後の目標設定を伝える事が苦手でした。しかし、自分自身が障害保育について勉強したり、理解していった事でより、詳しく利点を伝えられる様になりました。」</p> <p>「細かく本児の様子を伝えすぎたことで親御さんを追いこんでしまうこともあることを学んだ。その後気を付けていった。」</p>

IV. 考察

1. 対応の変化

【対応の変化】は、＜直接対応の変化＞＜保育環境の見直し＞＜集団で同じ活動という意識の減少＞＜柔軟な対応＞＜対応の個別化＞＜待つことの重視＞＜子どもへの共感＞という7つのコードから構成されていた（Table 4）。

このカテゴリーは、発達に課題がある子どもへの保育者の対応について述べられたものであった。その中でも最もセグメント数が多かったのは、＜直接対応の変化＞であった。この特徴は、子どもの発達特性に対応して絵カードや写真を準備するといった、子どもに伝わるコミュニケーション手段を獲得できたということであった。また、＜保育環境の見直し＞は、子どもの特性に合わせて環境を変えることであり、いずれも特性に合わせた対応の変化と捉えることができる。＜直接対応の変化＞の具体例に示されているように、子どもの課題になるような行動（こだわり行動など）に対して、子どもを変えようとするのではなく、保育者側が理解を変えようとする、考え方の転換の重要性に言及したセグメントが複数見られた。このような保育者側の認識は、＜柔軟な対応＞にもつながっており、発達に課題をもつ子どもと関わる保育者の熟達化に共通していると考えられた。また、＜直接対応の変化＞の複数のセグメントで「他の子どもへの援助方法の幅が広がった。」という記述があり、発達に課題がある子どもの保育を経験することが保育技術の広がりにも寄与していることが明らかとなった。

＜対応の個別化＞は、発達に課題がある子どもに対して、その子のペースに合わせた配慮をしていくというコードであった。この前提には、発達に課題がある子どもに対して、必ずしも他児と同じ行動を求めないということがあると考えられた。非常に近似しているコードとして＜集団で同じ活動という意識の減少＞があった。これは、「集団の活動では同じことをやることでの参加でなく、本人ができる範囲の中での参加をすることで、帰属意識や本人の自信につながっている」と述べているように、他児と同じ行動を求めないことによって、発達に課題がある子どもが力を発揮できることへの気づきであった。これらの対応が可能となる背景として考えられたのは、保育者に余裕が生まれることであると考えられた。＜待つことの重視＞や＜子どもへの共感＞に共通しているのは、発達に課題をもつ子どもからの発信に対して丁寧に向き合うことであり、保育者のペースで進められるコミュニケーションのスタイルからの変化であったと言えるであろう。

2. 子ども理解の変化

【子ども理解の変化】は、＜アセスメント力＞＜子どもの視点の理解＞＜行動の理由や意図を考える＞＜子どもの特性への理解の深まり＞＜ユニヴァーサルな視点からの理解＞＜ポジティブな面への注目＞＜多様性への理解＞＜視点の多角化＞＜長期的な視点の獲得＞という9つのコードから構成されていた（Table 5）。

このカテゴリーの中で中核をなすのは、＜アセスメント力＞であると考えられた。これは、子どもの特性を捉える力であるが、それにとどまらず、特性に合わせた保育内容、目標の設定までを含んだコードであった。＜アセスメント力＞は、以下の2つのコードと内容が類似していることから、それらの包括的なコードであると考えられる。それらのコードは、＜子どもの視点の理解＞＜行動の理由や意図を考える＞である。いずれも、子どもの行動の意図を読み取ろうとする保育者の考え方が前提にあり、その上で、子どもの意図や気持ちを理解しようとしていることであった。特筆すべきことは、＜子どもの視点の理解＞でTable 5に示した「出来る子、出来ない子といろいろいるが、皆思っていることや感じていることは同じ」といったセグメントや＜子どもの特性への理解の深まり＞というコードが定型発達児の理解の深まりを示しているように、より一般的な子どもの理解と関連があった点である。発達に課題がある子どもの行動は、一見すると理解が困難な場合があることを考えれば、＜行動の理由や意図を考える＞は、発達に課題がある子どもの保育であるがゆえに、より顕在化する認識であるが、熟達の結果としてもたらされるものは、より一般化されているのではないかと考えられた。

また、＜ユニヴァーサルな視点からの理解＞＜ポジティブな面への注目＞＜多様性への理解＞は、いずれも“障害”という枠組みから子どもを捉えるのではなく、多様性をもった“子ども”として位置づける考え方である。特に、＜ポジティブな面への注目＞は、“障害”という枠組みから捉えられるとネガティブな行動がより顕著に感じられる子どもに対して、ポジティブな面から捉え直すことで子ども理解に多面性を持たせる考え方であった。多くの保育者は「個性」という捉え方で発達に課題をもつ子どもの特性を捉えており、熟達化過程の中でこれらのコードを普遍的な位置づけとできることを示しているであろう。

＜視点の多角化＞と＜長期的な視点の獲得＞は、先行研究が示してきた保育者の熟達化の代表的な領域である。高濱（1997）が述べているように、熟達化した保育者は子どもを理解する際の視点が多角的であることや事例の解釈をする際に長期的な視点で考えるという指摘に合致する内容であった。発達に課題をもつ子どもの場合、保護者には発達の先の見通しが見えにくいことを考えれば、保育者が長期的な視点から考えられることは非常に意義のあることだろう。

3. 自己の変化

【自己の変化】は、＜自分の保育観の見直し＞＜子どもの成長によって感じる自身の成長＞＜探求心の促進＞＜専門知識の増加と必要性＞＜寛容な自己への変化＞という5つのコードから構成されていた（Table 6）。

このカテゴリの中核を構成するのは、＜自分の保育観の見直し＞や＜子どもの成長によって感じる自身の成長＞といったコードであった。Table 6で述べられているように、これらのコードは、必ずしも発達に課題をもつ子どもの保育を通してのみ得られるものではなく、より一般的な保育者の熟達化と捉えた方が良いと考えられる。ただし、「保育がゆさぶられるのはたしか」といった言葉が示すように、発達に課題がある子どもの特性によって、これまで構築してきた保育観が揺らいでいた。これまでの認識の枠組みが相対化されていることを示しており、日々の保育実践の中での省察ではなく、より長期的な省察がもたらされたと考えられた。

＜探求心の促進＞＜専門知識の増加と必要性＞といったコードは、発達に課題がある子どもを理解するために必要となる知識が増加したということだけではなく、より探求心が高まり、新しい知識を得たいという意識の醸成であった。外部研修に言及したセグメントが複数見られており、このような熟達の段階にある保育者にとっては、外部研修はより意義があるようであった。

＜寛容な自己への変化＞は、「以前よりも子どもに寄りそい、気持ち、行動を理解してあげようという思いが強くなったように思います。」と述べられているように、＜待つことの重視＞＜子どもへの共感＞といったコードを包括していると考えられる。実際に「待つ」ということに言及したセグメントも散見されており、＜寛容な自己の変化＞といった保育者の余裕が生まれることによって、具体的な子どもへの対応としては、待つことや子どもへの情緒的な共感がもたらされていると考えられた。

4. 他児の理解

【他児の理解】は、＜他児との関係を育てること＞＜他児の育ちへの視点＞＜他児との関係がクラスを育てる＞という3つのコードから構成されていた（Table 7）。

＜他児との関係を育てること＞では、発達に課題がある子どものまわりに多くの子どもがいる環境であるからこそ生じた育ちについての言及が中心であった。また、この育ちは発達に課題がある子どもだけではなく、＜他児の育ちへの視点＞で「「発達に課題をもつ子ども」の特性をクラスの子にどう伝えるかで子どもたちの対応も変わり、本児と共に周りも育っていく事がわかった。」と述べられているように、他児にも育ちが生じていることが特徴であった。数は少ないものの、このような他児の育ちが生まれた背景として、保育者が他児に対して、発達に課題がある子どもの特性をどのように説明するかが重要であるという指摘もあり、他児に対する意図的な関わりが背景にあったことが推察される。このような意図性が熟達した保育者の実践の特徴であると考えられる。この

ような発達に課題がある子どもと他児の相互の育ちを基礎として、＜他児との関係がクラスを育てる＞にあるように集団の育ちにつながっていくと考えられた。経験年数の短い保育者は、自分と子どもの1対1の関係を意識しやすいという記述があった（Table 7）。このことから、保育者と子どもの関係を重視する段階から、子ども同士の関係の意義に気づき、集団の育ちへと視点が移っていくのではないかと考えられた。

5. 同僚との関係

【同僚との関係について】は、＜同僚への助言＞＜同僚への相談力＞＜同僚との協働＞という3つのコードから構成されていた（Table 8）。

＜同僚への助言＞は、経験年数が長い保育者の特徴であると言える。自身の経験年数が長くなり、後輩の保育者に対して発達に課題がある子どもの保育について語らないといけない場面が増えてくる。その時に、後輩からの悩みや疑問を受け止めて、自身の経験を語ることによって自身が熟達化していったと考えられる。「問題解決への答えにも自分なりにまとめられる力がつき職員に下すことができた。今まで以上に全職員に周知することができた1年だった。」「若い職員へ自分が経験してきたことや持っている知識、保育のやり方のヒントを伝える方法を考えるようになった。」とあるように、後輩の保育者に伝える作業を通して、自分がどのような考えを持っているのかということが明確になるのであろう。すなわち、後輩の保育者との対話を通して省察の作業を行い、専門性を高めていたと考えられる。これは、金（2009）が指摘した熟達化した保育者の特徴であると言える。

これに対して、＜同僚への相談力＞は、経験年数が短い保育者にとって重要であったと考えられる。Table 8 に示した通り、先輩の保育者に相談することによって発達に課題がある子どもの保育における悩みを解消していたことが述べられている。このように、「できるようになった」と表現されているように、相談することを一つの能力として捉えていると考えられ、経験年数が短い保育者にとって重要な熟達化のポイントであると考えられた。

＜同僚との協働＞は、両者に共通したコードであった。同僚との話し合いによって、発達に課題がある子どもの保育について、自らの視点が変化していくことについて述べられていた。また、情報共有や目標の明確化によって、対応の方向性が一定となることの意義について示されており、同僚と協働したことによる成功体験が、協働への意義を見出したことと考えられた。

6. 保護者との関係

【保護者との関係について】は、＜保護者との協働への意識＞＜保護者の立場に寄り添う＞＜保護者への説明力＞という3つのコードから構成されていた（Table 9）。

＜保護者との協働への意識＞では、保護者との信頼関係を構築して、保護者とともに発達に課題がある子どもの育ちを支えていくことの意義について言及されていた。子どもと同様に、保護者も一樣なものとは考えられず、一人ひとりの保護者の差異に着目することに言及されていた。また、＜保護者との協働への意識＞と類似したコードとして、＜保護者の立場に寄り添う＞があった。後者は、保護者の視点、立場を理解することの重要性であり、この共有が行われることが前提となって「保育者が伝えるべきこと」が伝えられると述べられていた。

多くの保育者が、保護者に伝えづらいこととして、専門機関での相談を挙げていた。専門機関での相談については、診断を受けることにもつながるため、容易に勧めることができないという葛藤があると思われる。これについて、＜保護者への説明力＞で挙げられているように、専門機関で相談することの利点を伝えられることが成長したことでありと述べられていた。このように、専門機関での相談を受けることによって、何が利点となるかを伝えられることは、保護者に対して長期的な視点を伝えることになり、保護者にとっての不安が軽減されることにつながると考えられる。このような相談に限らず、通常の保育の中で子どもの様子を伝えることの難しさに言及している例もあり、保護者に伝達するという行為について、何をどのように伝えるかという視点が得られていくことが保育者の熟達であると考えられた。

7. 本研究の限界と今後の課題

まず、本研究の限界について述べる。第一に、複数の熟達化した領域のうち、記述されたものは優先的な領域であった可能性である。本研究では、自由記述によって保育者が熟達したと考えている面を明らかにした。その結果、6つのカテゴリーが見出された。障害児保育における保育者の専門性について検討した研究を概観すると、本研究で得られた領域以外でも熟達が見られることが推測できる。たとえば、山本（2006）は、他機関との連携や福祉制度や法律についての知識、諸検査の知識などが挙げられていた。本研究では、これらの面について言及されていたセグメントはほとんど現れなかった。これは、回答者がたとえそれらの領域に熟達したと考えていたとしても、自由記述であるため、より優先して熟達したと考えていることを記述したからであると考えられる。したがって、上記のような他機関との連携や制度、専門知識といった面については熟達を感じていたとしても記述として現れなかった可能性がある。また、自由記述であるため、参加者が自己の体験といった内省報告をどの程度できるかといった言語能力、文章構成能力が結果に影響している点も考慮しなくてはならない。したがって、文章よりもより内省報告を引き出すことが可能である面接調査により、熟達の内容を明らかにしていく必要がある。

第二に、経験年数との関連が検討されていない点である。高濱（1997）によると、熟

達した保育者は、発達に課題がある子どもに対して、より長期的な視点から理解をしており、対応に対しては複数の視点から理解をしようとする述べられている。この点を勘案すると、同じ＜長期的視点の獲得＞であったとしても、その内容については熟達者と初心者では異なっている可能性がある。自由記述という短い文章であったため、豊富な内容が盛り込まれていない可能性があるであろう。したがって、より内容を精査していけば、経験年数による差が存在している可能性がある。

第三に、自由記述によって熟達化の質までは捉えきれない点である。金（2009）が指摘しているように、熟達した保育者と新人保育者では同じ【自己の変化】【同僚との関係】であったとしても、その質が異なっていることを指摘している。本研究では、自由記述の分析に依っていたため、記述の背景にある、保育者の省察の経過であったり、子ども理解の意味づけの差異といった質の違いを明らかにすることには限界があった。すなわち、熟達者と新人の間の質的な差異を明確にするには至っていないと考えられた。ただし、少なくとも障害児保育に携わる保育者の認識の枠組みの変化（熟達化）が6つのカテゴリーとして存在することは明らかにできたと思われる。

今後の課題としては、以下の二点を挙げることができる。第一に、上記で述べた経験年数との関連である。保育者としての経験年数を考慮して、各カテゴリーでどのような熟達が進んでいくのかという点を明らかにすることである。このことによって、保育者の成長にとって必要な要素も明らかになる可能性があるであろう。また、単純な保育経験年数だけではなく、発達に課題がある子どもの担任経験など他の経験年数に意味がある可能性もある。その点も検討していくことができる。

第二に、熟達に影響を与える要因の検討である。本研究では、保育者が熟達したと感じている面について明らかにしたが、何がそれをもたらしたのかについては明らかにされていない。熟達に影響を与える要因として考え得るのは、たとえば、いくつかのセグメントで言及があった保育カンファレンス、同僚との会話、後輩への指導、多様な保護者との関係などを挙げることができる。これらの経験が、どのように保育者の中に取り込まれて、特定の領域の熟達が進むのかについて検討していく必要がある。特に、経験年数が短い保育者の場合、吉兼（2010）が述べているように、発達に課題がある子どもの保育の中で多様な困り感を持っている。困り感は離職につながる可能性もあることを考えれば、経験年数が短い時期に、発達に課題がある子どもの保育を通してどのような支えがあれば、熟達を感じることができるのかを検討することには意義があるであろう。

V. 引用文献

- B.G.グレイザー・A.L.ストラウス. (1996). データ対話型理論の発見-調査からいかに理論をうみだすか-. 後藤隆・大出春江・水野節夫 (訳). 新曜社:東京.
- 畠山 寛. (2015). 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」-保育者の想起に基づいて-. *保育学研究*, 53 (2), 17-27.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1984). Two courses of expertise, *Research & Clinical Center for Child Development*, 82-83(Ann Rpt), 27-36.
- 廣澤満之. (2017). 障害児保育における保育者の熟達化:保育困難感と熟達へのニーズの分析を通して, *白梅学園大学・短期大学紀要*, 54, 37-54.
- 堀淳世. (1997). 幼稚園教諭が語る指導方法-経験年数による違い-. *保育学研究*, 35 (2), 280-287.
- 金 玟志. (2009). 新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方-保育実践後の「保育者間の話し合い (対話)」の中から-. *保育学研究*, 47 (1), 66-78.
- 厚生労働省. (2017). *保育所保育指針*. フレーベル館:東京.
- 丸野俊一. (1996). プロとしての教師への道のり-1-熟達化研究からの提言, *児童心理*, 50 (2), 264-275.
- 佐藤郁哉. (2008). *実践 質的データ分析入門*. 新曜社:東京.
- 扇子幸一・武藤有紀子・飯浜浩幸・伊藤則博. (1996). 障害児保育を通じた保育者の成長, *札幌大谷短期大学紀要*, 28, 79-108.
- 杉山成史・松尾剛・杉村智子. (2016). 熟達保育者による「気になる子ども」の認識と支援プロセス. *福岡教育大学紀要*, 65, 51-59.
- 高濱裕子. (1997) 保育者の保育経験のいかし方-指導の難しい幼児への対応-. *保育学研究*, 35 (2), 304-313.
- 山本佳代子・山根正夫. (2006). インクルーシブ保育実践における保育者の専門性に関する一考察:専門的知識と技術の観点から. *山口県立大学社会福祉学部紀要*, 12, 53-60.
- 吉兼伸子・林隆. (2010). 特別支援教育時代における保育士の業務上の保育困難感について. *山口県立大学学術情報*, 3, 81-87.

VI. 謝辞

本研究に協力していただいた保育所・幼稚園・認定こども園ならびに保育者の皆様に深く感謝を申し上げます。

※本研究は、科学研究費助成事業「若手研究B」（研究代表者：廣澤満之，課題番号25780487）の助成を受けた。